

# EFFET ÉTABLISSEMENT, EFFET CLASSE...

*Portée et limites de l'approche externe  
mise en œuvre à l'IREDU*

*Marie Duru-Bellat*

*Dans le cadre des "Rencontres du Centre de documentation recherche", Marie Duru-Bellat a choisi de présenter les recherches sur "l'effet établissement" et sur "l'effet classe". Par la même occasion, elle a introduit aux travaux de l'Institut de recherche sur l'économie en éducation (IREDU) à Dijon.*

**L**e terme d'"approche externe" traduit le pari hardi qu'on peut produire des connaissances sur le fonctionnement d'un établissement, ou d'un conseil de classe, sans y mettre les pieds... De manière moins triviale, c'est l'idée qu'on peut dériver des jugements sur le fonctionnement d'une instance quelconque à partir de l'observation des **effets produits** (par le fonctionnement de cette instance) sur les "usagers" qui la traversent.

L'opposition interne/externe est surtout mobilisée dans les débats sur l'évaluation, où l'on oppose évaluation interne (par les participants à une innovation par exemple) et évaluation externe (par des personnes extérieures observant les effets produits).

Les recherches menées à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation), laboratoire regroupant des économistes de l'Éducation et une minorité de sociologues, relèvent d'une

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996*

approche externe, et prennent la forme d'enquêtes à forte armature statistique, mobilisant des méthodologies qui restent en France largement l'apanage des économistes. Il faut savoir que ce type de méthode est, par contre, extrêmement banal pour les sociologues ou les chercheurs en Éducation des pays anglo-saxons (cf. les revues *Sociology of Education*, *American Educational Research Journal*, *Review of Educational Research*, etc.).

Je présenterai succinctement ces travaux, en insistant sur les choix méthodologiques qui ont été faits. Dans les deux premières parties, je vous présenterai successivement les travaux concernant ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les effets établissements et les effets maîtres, sachant que les démarches de recherche mises en œuvre sont très proches sur ces deux thèmes. Dans une troisième et dernière partie, je lancerai la discussion sur ces travaux, d'un point de vue théorique et méthodologique.

## **I. Comment déceler et spécifier un "effet établissement" ?**

En 1982-83, nous avons été amenés, au détour d'un travail sur l'orientation, à envisager l'éventualité d'effets établissement, ce qui était à l'époque (et en France) un thème relativement neuf. Pourquoi ? Sans doute pour des raisons à la fois théoriques, institutionnelles et méthodologiques. Théoriques, parce que le paradigme de la reproduction, dominant jusque dans les années 70, a amené à considérer que tout ce qui se passe à l'intérieur des établissements était déterminé par des facteurs externes, notamment le système des classes sociales. Institutionnelles, parce que le fait même que le système soit centralisé de droit rendait incongrue une interrogation sur l'uniformité de son fonctionnement effectif. Enfin, les difficultés méthodologiques inhérentes à l'analyse des effets établissement, vu la formation des sociologues français (ou des chercheurs en éducation) ont pu jouer un rôle dissuasif.

### *1.1. La démarche de construction de la notion, non immédiate, d'effet établissement*

De nombreux constats empiriques attestent de **différences** d'acquisitions ou d'orientation selon les écoles (voire les classes) fréquentées. Par exemple, dans la France des années 80, les taux de passage de 5<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> peuvent varier du simple au double selon les collèges d'une académie (c'était le cas à l'époque de l'enquête). Pour interpréter ces écarts, on invoque en général des variables caractérisant globalement le public des collèges (taux d'élèves issus de telle catégorie sociale) ou le collège lui-même (taille, environnement socio-éco-géographique). Mais la question reste ouverte de savoir si l'établissement peut être à l'origine d'une part des écarts constatés.

Depuis le début des années 60, des travaux anglo-saxons se situant dans le cadre du paradigme "input-output", ont cherché à mettre en relation les "entrées" (ressources, caractéristiques des écoles, des maîtres, des pédagogies) et les "sorties" (niveau atteint par les élèves). On peut ainsi répondre à la question de savoir si des élèves identiques progressent différemment selon l'école ou la classe où ils sont scolarisés. On observe alors que le "contexte de scolarisation" "fait des différences" sur les acquisitions, les progressions des élèves (élèves dont on contrôle les caractéristiques initiales).

Cela dit, ces "effets école" ainsi dégagés sont un point de départ, ni plus ni moins, et rien ne permet d'affirmer que les variations entre écoles, en termes d'acquisitions, sont dues aux caractéristiques de ces écoles ; on sait seulement que les différences entre écoles ne sont pas dues aux différences de caractéristiques de leur public, mais à quelque chose d'autre. Ce qui indiquerait que ce "quelque chose" se génère bien dans les écoles, ce serait l'observation d'associations systématiques entre les différences entre écoles et certaines caractéristiques précises de ces écoles. Mais quelles caractéristiques des écoles est-il pertinent de prendre en compte ? On pense en général à certaines caractéristiques stables des écoles (taille, structure du corps enseignant, statut administratif) ; on envisage aussi, souvent, des variables de processus, prenant en compte ce qui se passe dans les écoles (pratiques pédagogiques, climat en termes d'accent mis sur les apprentissages académiques ou encore type de discipline, conditions de travail des élèves et des enseignants, participation des élèves, modalités de la communication et des prises de décision entre

administration et enseignants, stabilité du corps enseignant, etc.), sachant que ces variables sont déjà plus difficiles à observer.

Toujours est-il qu'on va, comme c'est fréquemment le cas en matière de recherche empirique, travailler par étapes. L'idée principale, c'est que les différences "brutes" immédiatement appréhendables (d'après des épreuves communes ou des taux de passage) ne peuvent être assimilées hâtivement à des spécificités locales, et qu'il ne faut donc pas parler trop vite d'"effet établissement". En effet, il peut exister des différences entre établissements dans les indicateurs bruts de niveau scolaire ou d'orientation, alors même qu'on serait en présence d'un mode de fonctionnement identique (en ce qui concerne les acquisitions ou l'orientation), mais qui s'applique à un public d'élèves particulier. Une première étape, dans la recherche d'éventuelles spécificités locales, consiste donc à faire la part de ces **effets de composition** (par exemple, si l'orientation est en général fortement liée à l'âge, et qu'il se trouve que dans ce collège les élèves sont en moyenne âgés...). On passe ainsi d'effets établissement bruts à des **effets nets** (à public identique). Ceci suppose un travail sur des données individuelles, permettant de dire comment en moyenne s'expliquent les décisions d'orientations, puis, ensuite et à la marge, de spécifier l'effet de l'appartenance à un établissement.

Il reste à expliquer ces éventuels effets nets. On recherchera dans un premier temps d'éventuels **effets contextuels** ; les sociologues désignent ainsi l'effet spécifique de la concentration dans une unité collective donnée de caractéristiques individuelles ou environnementales. Par exemple, pour des élèves de milieu populaire, est-ce que le seul fait d'être scolarisé dans un collège où le pourcentage d'élèves de milieu populaire est élevé affecte le déroulement de leur scolarité ?

La composition sociale du public accueilli peut produire ce genre de phénomènes, mais aussi des contraintes plus matérielles. Par exemple, si l'offre de places dans les établissements environnants exerce un impact sur les pratiques d'orientation des établissements, et que tel établissement se situe dans tel environnement, alors on observera des pratiques différentes (à caractéristiques du public identiques), pratiques n'ayant pour autant rien de spécifique. On n'observe en l'occurrence qu'un mode général (non spécifique) d'adaptation à une situation locale particulière.

Au total, ces phénomènes généraux, à l'œuvre dans tous les établissements, engendrent des "pseudo-effets d'établissement" différents

d'un établissement à l'autre, du seul fait que ces établissements se "situent" de manière spécifique par rapport à ces mécanismes généraux. Les spécificités locales éventuelles ne s'observent que dans un dernier temps : il s'agit de différences résiduelles, à l'intérieur des différences nettes (des caractéristiques du public), irréductibles à une explication en termes de mécanismes généraux. Il ne s'agit pas de sous-estimer l'importance de ces éventuels phénomènes spécifiques, mais d'affirmer l'intérêt heuristique qu'il y a à aller le plus loin possible dans l'explication par des mécanismes généraux. À nos yeux, l'appréhension de différences (ou de spécificités) requiert une "toile de fond" de ressemblances.

Ce que nous désignerons donc, "en creux" et au terme de la recherche, comme "effet d'établissement" est quelque chose de provisoire, restant d'ailleurs à analyser (l'invocation de l'"identité" de l'établissement n'ayant pas, à l'évidence, un pouvoir explicatif ou informatif très élevé).

## *1.2. Un exemple de ce type d'analyse sur la probabilité de recevoir telle ou telle orientation (fin de 5ème et fin de 3ème)*

Dans un premier temps, on construit un modèle (analyse multivariée de type analyse de régression, cf. Duru-Bellat et Mingat, 1993) mettant en regard les caractéristiques individuelles de l'élève et la probabilité de recevoir telle ou telle orientation. Puis dans un second temps, on introduit, comme information supplémentaire, le contexte concret dans lequel l'élève est scolarisé (établissement, classe). On peut ainsi quantifier l'impact global de ce contexte, pour un élève donné, sur la part de variance expliquée en matière de passage 5ème/4ème par exemple. Cette part s'avère en moyenne relativement modérée (69,8 % sur la seule base des caractéristiques individuelles, 73,6 % quand on tient en outre compte du collège, soit un "plus" d'environ 4 points).

Mais plusieurs remarques s'imposent : tout d'abord, l'effet collège est plus marqué sur l'orientation des élèves moyens ou moyens faibles que sur celle des élèves au profil plus tranché. Par ailleurs, l'effet collège est plus ténu en matière d'orientation que quand on s'intéresse aux phénomènes de notation. Ceci amène à souligner que, selon les

phénomènes étudiés (orientation, notation, progression), le contexte le plus pertinent à prendre en compte peut être le collège ou bien la classe ; le niveau classe est de fait plus important en matière de progression. Enfin, les effets collèges sont plus discrets en France que dans la plupart des pays européens, sachant que sur le plan international, seuls les effets collèges en matière de progression des élèves ont fait l'objet d'analyses systématiques.

Toujours est-il que cette première étape a permis de dégager des effets nets d'établissement en matière d'orientation, qui restent à expliquer, en commençant par la mise en évidence de phénomènes généraux, communs à l'ensemble des collèges, mais qui diffèrent d'un collège à l'autre.

Commençons par le rôle de l'offre scolaire environnante (tous les établissements ne sont pas situés dans une position identique par rapport à la carte scolaire et aux possibilités de scolarisation de leurs élèves dans l'après 5ème). Les estimations réalisées sur ces variables d'offre permettent de chiffrer son impact à environ 15 % des différences nettes interétablissements.

Autre direction suivie, l'évaluation du poids de certaines caractéristiques des collèges. Parmi les résultats (Duru-Bellat et Mingat, 1988 et 1993), soulignons la mise en évidence d'effets contextuels, en particulier la plus forte sélectivité, pour l'orientation en 4ème, des collèges accueillant majoritairement des élèves de milieu populaire (pour des élèves de caractéristiques données). La poursuite de l'analyse a montré que cette plus forte sélectivité reflétait en fait une demande d'orientation (vers la 4ème) moins fréquente dans ces établissements, grâce à la construction d'une variable contextuelle, "niveau d'aspiration moyen". On touche par là à la notion de climat de l'établissement, où se forment des normes de groupes, tant du côté élèves que du côté enseignants, normes et images différentes selon la composition sociale du public d'élèves. On a pu montrer que ces phénomènes de type contextuel expliquaient environ 45 % de la variance des différenciations nettes interétablissements.

Il reste alors une part importante (environ 40 % de la variance interétablissements) qui, à cet instant donné de la recherche, apparaît comme des "effets singuliers" d'établissement, liés à leur politique par exemple (ou à des mécanismes généraux qui n'auraient pas été inclus dans l'analyse). Ces effets nets d'établissement restent alors à expliquer. En fait, on peut aller beaucoup plus loin avec ce type

d'approche externe si, dès le départ, la recherche est centrée sur l'évaluation et l'analyse des effets établissement. On connaît par exemple les travaux de Rutter (1979) (et d'autres... résumés par Bressoux, 1994), où ont été prises en compte des caractéristiques très variées de l'établissement, telles que la manière dont les décisions y sont prises, l'existence de normes collectives, la gestion des problèmes disciplinaires, les attentes des enseignants, etc.

## **II. Les effets, encore peu explorés, des pratiques pédagogiques**

Les chercheurs sont de plus en plus sollicités pour produire des connaissances sur les "effets maîtres" et l'efficacité des pratiques pédagogiques, phénomènes dont on pressent l'importance sociale. Mais pour autant, les recherches sur les pratiques pédagogiques des maîtres restent rares en France, sans doute parce qu'elles sont considérées comme ayant un caractère privé, et qu'il semble incongru de chercher à en évaluer les effets auprès du public d'élèves.

Je résumerai ici très brièvement les travaux menés à l'IREDU dans le domaine de l'évaluation des maîtres, ce terme désignant l'appréhension objective des effets des pratiques des maîtres sur les élèves, les effets étant définis en termes d'acquis observés. L'objectif est de produire des connaissances sur les relations entre conduites d'enseignement et apprentissages, même si des préoccupations d'ordre praxéologique (formation des maîtres en particulier) peuvent, dans un second temps, intervenir.

### ***II.1. Extraire de la diversité des résultats des élèves d'éventuels "effets maîtres"...***

Tout comme les effets établissements, l'efficacité des pratiques n'est pas directement observable : la seule "chose" que l'on peut voir de manière immédiate, c'est que les niveaux d'acquisitions varient très largement selon les élèves, selon les classes, selon les maîtres. Ce n'est qu'après une première phase de la recherche, visant à expliquer, de manière générale, ces acquisitions, que l'on peut tenter de dégager ce qui, dans les différenciations constatées, peut être imputé aux caracté-

ristiques du contexte d'enseignement (pratiques pédagogiques par exemple), après avoir tenu compte des caractéristiques individuelles des élèves.

On engagera donc, dans un premier temps, une première série d'analyses multivariées reliant les acquisitions réalisées pendant une année donnée (puisque les acquis observés en fin de période sont le produit d'un processus de transformation "calé" sur un état initial) aux caractéristiques individuelles des élèves, en faisant alors implicitement comme si les progressions des élèves étaient indépendantes du contexte. On examinera par exemple si, en moyenne, les enfants appartenant à telle ou telle catégorie sociale progressent davantage en cours d'année.

Ce n'est que dans un second temps qu'on introduira en outre le contexte d'enseignement comme variable explicative, en examinant si des enfants de même profil individuel (même milieu social, même âge, etc.) progressent différemment selon la classe fréquentée. Pour ce qui est du CP, on observe ainsi (Mingat, 1991) que la prise en compte de l'appartenance à une classe fait passer le pouvoir explicatif du modèle de 55 % de la variance (sur la seule base des caractéristiques individuelles, sachant que dans ces 55 %, les différenciations déjà présentes à l'entrée au CP comptent pour 50 % soit la très grande majorité) à 69 %. C'est dire l'importance de "l'effet classe" sur les progressions des élèves, puisqu'il représente 14 % de la variance des acquis de fin de CP ; d'où l'intérêt de l'analyser à son tour.

Pour analyser cet "effet classe", une première étape s'attache à évaluer, par exemple, si le fait d'être scolarisé dans une classe plus ou moins hétérogène, plus ou moins nombreuse, à dominante populaire, (etc.) affecte les progressions d'élèves de caractéristiques individuelles comparables. En fait, on observe qu'une part des différences de progression entre les classes s'explique bien par ces caractéristiques de la classe, mais que cette part est limitée (1,3 % de la variance). Par conséquent, l'effet lié à l'appartenance à une classe et inexplicable par les caractéristiques de la classe prises en compte est important ; ceci conduit à l'affecter (non sans une marge d'incertitude) au maître en charge de la classe. Cet "effet maître" rend compte statistiquement de près de 13 % de la variance des acquis individuels.

Au-delà de ce premier constat quantitatif, deux points méritent d'être soulignés. D'une part, l'"effet maître" est plus marqué sur les progressions des élèves initialement faibles, les "bons" maîtres étant

du même coup plus égalisateurs. D'autre part, cet impact du maître est durable, puisque l'efficacité particulière du maître de CP est encore clairement visible dans un modèle expliquant les acquisitions des élèves en fin de CE2 (Mingat, 1987).

Même si l'"effet maître" n'est encore qu'une "boîte noire", il y a là des résultats qui vont justifier des analyses plus fines de ce qui se passe effectivement dans la classe, ce qui ne va pas sans poser de nouvelles difficultés

## ***II.2. Tenter de rendre compte des pratiques pédagogiques de manière opérationnelle***

Cet "effet maître" global peut renvoyer à certaines caractéristiques personnelles du maître. De fait, les caractéristiques auxquelles on pourrait penser (notamment la formation reçue) n'ont pas d'impact significatif, seul apparaissant relativement constant le caractère positif de l'expérience (avec existence d'un optimum). C'est donc plutôt de par ce qu'ils font que certains maîtres s'avèrent plus "efficaces" que d'autres, ce qui peut d'ailleurs être différent de ce qu'ils disent faire.

Mais "ce qu'ils font" est multiforme et difficile à identifier. En l'absence de théories de l'acte pédagogique permettant de prévoir l'importance de telle ou telle pratique pédagogique sur les progressions des élèves (à part quelques démarches isolées comme celle de Drevillon, 1980), on est contraint d'adopter une perspective plus empirique, moins satisfaisante pour l'esprit, consistant à observer un nombre important de comportements du maître et à en apprécier la pertinence ex-post en évaluant les effets sur ce qu'on cherche à expliquer, à savoir les progressions des élèves. Cela dit, très vite on sera amené à réduire la complexité immédiate, pour deux raisons. D'une part, parce qu'on ne sait pas manipuler des ensembles infinis de variables, d'autre part et plus fondamentalement parce qu'on croit que ces facettes multiples de la réalité renvoient à un nombre fini et réduit de dimensions de niveau d'abstraction plus élevé.

On construira par exemple des typologies ("maître expert" / "maître animateur", par exemple), à partir d'analyses factorielles illustrant la façon dont se structurent un nombre important de pratiques pédagogiques (Audouin-Leroy et Duru-Bellat, 1990). Il restera à valider la qualité des typologies ainsi construites, en les soumettant à un

contrôle externe, c'est-à-dire en examinant l'impact des types de pratiques ainsi distinguées sur les progressions des élèves. Mais jusqu'alors, ce type d'approche (qui a essentiellement concerné des pratiques déclarées et non des pratiques effectives) ne permet pas de faire apparaître d'effet fort et systématique des différences "qualitatives" de pratique pédagogique, seules les variables liées à la gestion du temps ayant un effet en général significatif sur les acquisitions des élèves (cf. par exemple Suchaut, 1996).

### III. Des recherches à discuter...

Ces deux familles de recherche produisent des résultats sur des notions dont l'abord n'était pas immédiat, mais ne butent-elles pas sur des limites qui seraient inhérentes à la perspective méthodologique retenue ? Avant de s'arrêter sur cette question, rappelons que ces résultats, comme tous les résultats de recherches, doivent être soumis à la question.

#### *III.1. Discuter et interpréter soigneusement les résultats*

Repartons des travaux sur les effets maîtres (mais tout ce qui suit est transposable aux effets établissement).

Tout d'abord, les **corrélations** établies entre tel comportement de l'enseignant et tel effet chez l'élève ne peuvent être interprétées dans un **sens causal** qu'avec beaucoup de précautions. Si, par exemple, on observe une relation statistique entre des attentes élevées chez l'enseignant et les résultats de ses élèves, plusieurs interprétations sont possibles : les attentes agissent sur les performances, ou les performances engendrent des attentes correspondantes. En outre (et surtout), toute relation peut en cacher une autre. Pour reprendre l'exemple précédent, il est possible que ces enseignants qui développent des attentes plus élevées que les autres aient par ailleurs d'autres caractéristiques, la relation observée étant alors le reflet de l'association entre les attentes et ces autres variables qui seraient, elles, réellement causales en terme d'efficacité. Certes, ce problème est plus aigu quand on se contente d'utiliser des tableaux croisés, et l'analyse multivariée le limite, puisque l'on tient compte simultanément d'un grand nombre

de variables ; mais, c'est un problème classique en sciences humaines, dès lors qu'on ne travaille pas en laboratoire, il n'est jamais exclu qu'une variable non incluse dans l'analyse perturbe les résultats parce qu'elle affecterait à la fois une ou des variables explicatives et la variable que l'on cherche à expliquer.

À cet égard, il faut s'arrêter sur la clause, inhérente à la méthode multivariée, du "**toutes choses égales par ailleurs**". Cette clause est toujours, au sens littéral, inexacte puisque le nombre de variables pris en compte dans l'analyse est nécessairement limité ; l'analyse multivariée la plus sophistiquée qui "oublierait" de prendre en compte une variable décisive produirait bien sûr des résultats faux. Mais plus fondamentalement, cette clause doit être comprise dans sa portée et ses limites. Elle est à l'évidence au cœur de la **méthode expérimentale**, puisque l'objectif du chercheur est de dégager l'influence, sur ce qu'il cherche à expliquer, de chacune des variables jugées potentiellement explicatives. Il va donc chercher à évaluer l'influence spécifique d'une variable en l'isolant de son contexte "normal", c'est-à-dire de l'ensemble des variables auxquelles elle est associée dans la réalité.

Par exemple, si l'on s'intéresse à l'effet éventuel de la nationalité de l'enfant sur sa réussite à l'école, la démarche invite à dissocier, dans l'analyse de la réussite, ce qui tient aux caractéristiques familiales des enfants (caractéristiques dont on connaît l'influence sur la réussite et dont la distribution est différente selon la nationalité), de ce qui relèverait plus spécifiquement de la nationalité en elle-même. Les travaux menés avec cette méthode permettent en général de conclure que, "toutes choses égales par ailleurs", la nationalité de l'élève n'a pas d'effet sur la réussite. C'est un résultat, même si l'on sait que les choses ne sont jamais égales par ailleurs en ce qui concerne cette variable.

S'il est fondamental de savoir analyser abstraitement dans un premier temps, il l'est plus encore de savoir dans un second temps situer les résultats dans leur contexte, où sont associées telles ou telles propriétés : il y a peut-être des sociétés où le fait d'être étranger n'entraîne pas de différences structurelles et n'a donc pas plus d'importance que la couleur des yeux. Cette difficulté est inhérente aux sciences humaines dont les observations portent sur des configurations historiques particulières (où la nationalité est liée à telle ou telle autre caractéristique), mais qui prétendent bien mettre en œuvre un

raisonnement de type expérimental et dégager des lois (Passeron, 1991). Au fur et à mesure qu'on "contrôle" les facteurs, le raisonnement expérimental s'améliore logiquement, mais devient de plus en plus absurde historiquement (on s'éloigne de la manière dont les variables sont liées entre elles dans la réalité). Même méticuleusement organisées, la comparaison et l'analyse ne fournissent ici qu'un substitut approximatif de la méthode expérimentale puisque leurs résultats restent indexés sur une période et un lieu. Autrement dit, les constats doivent toujours être situés dans un "contexte", et la prudence est de mise avant toute généralisation.

Concrètement, l'analyse critique d'un résultat amènera à bien examiner comment ce résultat a été "fabriqué", dans quel contexte, contexte historique mais aussi par la mobilisation de quel dispositif empirique. On mettra donc les résultats trouvés en relation avec le dispositif de recherche et d'observation mis en œuvre, en se posant un certain nombre de question :

- Quels "résultats" a-t-on mesurés et comment ?

Dans l'analyse des effets établissements comme dans celle des effets maîtres, les recherches se centrent en général sur les "produits" les plus faciles à appréhender : acquis élémentaires, et non processus intellectuels plus complexes (créativité, capacité d'abstraction...), et a fortiori "produits non cognitifs" (intérêt, motivation...). Or les relations mises en évidence dépendent en partie des critères retenus (on sait par exemple que les effets établissements sont plus marqués eu égard aux progressions des élèves dans les matières scientifiques que dans des domaines tels que la langue maternelle).

- Quels éléments de la situation pédagogique a-t-on observés ?

Vu le caractère foisonnant des situations d'enseignement, on ne peut prendre en compte "tout ce qui se passe" (va-t-on se centrer sur les relations maîtres/élèves, les phénomènes de groupe, les aspects purement cognitifs, etc.). Chaque observation empirique résulte d'un choix, et il doit être explicite (c'est d'ailleurs là un des avantages d'outils comme les grilles d'observation).

- Les résultats sont-ils généralisables ?

On l'a vu, toute observation est située dans le temps et dans l'espace. Une façon de faire peut s'avérer efficace dans un contexte (à tel niveau, avec des élèves de tel ou tel profil) et peu efficace dans un autre ; les enquêtes existantes attestent toutes de phénomènes d'inter-

action de ce type. Toute recherche devrait donc bien spécifier le contexte (notamment la population) étudié, et tenter d'évaluer ces phénomènes d'interaction, ce qui serait une manière de préciser sa portée, ce qui suppose le recours à des méthodes statistiques relativement complexes.

### *III.2. Des limites inhérentes à l'approche retenue ?*

Après avoir mis en évidence des effets établissements, et les avoir "expliqués" dans une certaine mesure, l'ampleur de la part de variance qui reste inexpliquée peut indiquer que ce type d'approche externe rencontre des limites évidentes, et une approche inductive, de type ethnographique peut sembler s'imposer. À mes yeux, il y a pourtant là un certain nombre de difficultés. Prenons l'exemple de l'appréhension, par des acteurs locaux, du climat de l'établissement.

Tout d'abord, que va observer cet observateur indigène ? Il est clair, qu'a priori, l'ensemble des traits et facteurs susceptibles de participer à la genèse du climat d'un établissement est infini. C'est vrai aussi du concept aussi ouvert que la "sociabilité" à l'œuvre dans un établissement. Les chercheurs eux-mêmes reconnaissent cette difficulté de l'"immensité du champ offert à l'investigateur" (Dutercq, 1994) ; par contre, on reste souvent incertain sur la manière dont ils résolvent cette difficulté. Dans l'étude de Dutercq sur la sociabilité, il est dit qu'il faut "justement choisir" lieux et moments de l'observation, puis l'on présente une description des échanges qui prennent place avant la journée de cours, dont on affirme qu'il s'agit d'un moment stratégique, sans aucune justification (le chercheur semble à même, mais sur quelles bases, de considérer comme stratégiques des interactions "apparemment superficielles").

L'observateur, notamment l'observateur indigène, risque de se noyer dans une observation qui se croirait non sélective (on note tout ce qui paraît intéressant), en ayant du mal à dégager l'accessoire de l'essentiel, et sans que l'on dispose d'aucun critère de validité sur la pertinence de ce qui est observé (par rapport au phénomène étudié). D'ailleurs, la notion même de fait intéressant et la distinction entre l'essentiel et l'accessoire renvoient à l'évidence à la question posée par le chercheur (qui d'une certaine manière impose sa problématique à l'acteur de terrain). De même, apprécier une particularité requiert soit un cadre théorique bien spécifié, soit une perspective comparative. Or

on ne dispose pas à l'heure actuelle de théorie du fonctionnement des établissements susceptibles d'orienter les observations ou de générer des attentes et des "attentes déçues" (selon l'expression de Popper).

À mon sens, on ne peut donc guère faire l'économie d'une perspective comparative, dès lors qu'on vise à dégager des lignes de force générales et non à décrire des cas particuliers. Il me semble que si l'on n'introduit pas d'éléments de comparaison, on risque de déraper vers l'utilisation d'arguments d'autorité (du type "j'y étais"), ou d'options personnelles (par rapport à ma conception de l'établissement idéal, ce climat me semble "bon"). Par ailleurs, il est classique de souligner (cf. Meyer, 1994) que "l'explication d'un fait isolé demeure toujours ad hoc et..., si elle doit avoir une validité autre que circulaire, il faut bien la mettre à l'épreuve d'autres faits".

La position externe du chercheur est précisément ce qui lui permet de prendre en compte un nombre important de situations, et d'apprendre de leur variété. Seule cette perspective permet d'ailleurs d'appréhender les effets d'interaction, à savoir que telle dimension du climat apparaît propice aux acquisitions ou à la socialisation des élèves dans tel type de collège et pas dans d'autres, ces effets d'interaction n'apparaissant à l'évidence que lorsqu'on dispose de comparaisons entre établissements variés.

Outre cette position excentrée qui constitue à mon sens son principal "avantage", le chercheur est sans doute moins limité par ces "effets de position" qui pèsent sur la vision du monde de chacun. On peut défendre l'idée, comme Boudon (ou Bourdieu, sur ce point très proches), que la vision des faits que présentent les acteurs est elle-même à expliquer (et non explicative). Cela dit, l'interprétation amènera à intégrer le sens de l'action du point de vue des acteurs (comme le disait Bourdieu, "l'expérience des significations fait partie de la signification totale de l'expérience") ; mais cette interprétation situe ce sens subjectif dans le cadre d'un modèle général (sauf à adopter un "interactionnisme basique").

On est donc, à mes yeux, dans le cas des effets établissement comme dans le cas des effets maîtres, dans des cas de figure où l'articulation entre des approches "macro"-externe-statistique (etc.) et des approches plus qualitatives, nécessairement monographiques, faisant davantage de place aux points de vue des acteurs de terrain, sont susceptibles de s'articuler, à condition qu'elles ne se présentent pas comme des alternatives exclusives.

Mais si la perspective d'une collaboration de ce type peut apparaître à juste titre irénique, c'est que les oppositions entre "écoles" ne se situent pas exclusivement sur le terrain des questions de recherches, mais incorporent à l'évidence des enjeux de pouvoir, pour définir la légitimité scientifique dans la recherche en éducation.

En tout état de cause, et pour nous situer cette fois sur le terrain de l'action, même si l'on est loin, aujourd'hui, d'être dans une situation où des "prescriptions" seraient possibles, vu l'avancement de la recherche dans ce domaine, ce serait faire preuve d'obscurantisme que de ne pas diffuser largement les résultats qui paraîtraient solidement établis (même si leurs applications pratiques potentielles ne sont pas immédiates), ni de les exclure d'une formation des maîtres où les jugements de valeur et les points de vue normatifs occupent une place importante.

**Marie DURU-BELLAT**  
IREDU/CNRS - Université de Dijon

### Références bibliographiques

Les travaux produits à l'IREDU ou dans sa mouvance sont signalés par un \*

- \* ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M. et LAMBERT, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, n° 44.
- \* AUDOUIN-LEROY, C. et DURU-BELLAT, M. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, n° 93, p. 5-15.
- \* BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 108, p. 91-137.
- CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 88, p. 67-94.
- CRAHAY, M. ed. (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DEROUET, J.-L., HENRIOT-van ZANTEN, A. et SIROTA, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, n° 78, p. 73-108 (Repris in *Sociologie de l'Éducation : dix ans de recherches*. Paris : L'Harmattan ; INRP, 1990).

- DRÉVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- \* DURU, M. et MINGAT, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences". *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, n° 4, p. 649-666.
- \* DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1989). Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, n° 88, p. 5-13.
- \* DURU-BELLAT, M. (1991). Approche quantitative, approche qualitative : une opposition à dépasser ? In BERNARD, M. BOUTHORS, M., ÉTÉVÉ, C. et HASSENFORDER, J. *Méthodoref : guide méthodologique de la recherche en éducation et formation*. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-24.
- \* DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT, A. (1991). Mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques ; comment progresser dans une perspective d'accumulation de connaissances ? In *Communication au colloque de l'AFIRSE*, Carcassonne, mai 1991. Toulouse : PUM.
- \* DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- \* DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, janvier-mars, vol. XXXIV, n° 1, p. 43-60.
- \* DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1995). Vérification et falsification dans la recherche en Éducation. In Colloque *La démarche de preuve*, Grenoble, 3-5 juillet 95.
- DUTERCQ, Y. (1994). Ce que parler veut dire. In CRAHAY, M. ed. *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, p. 87-94.
- GAGE, N.-L. (1986). Comment tirer parti des recherches sur les processus d'enseignements ? In CRAHAY, M. ed. et LAFONTAINE, D. ed. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 411-433.
- GRISAY, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et Formation*, n° 22, p. 31-46.
- HÉRAN, F. (1991). Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste. *Revue française de sociologie*, vol. XXXII, n° 3, p. 457-491.
- MEYER, M. (1994). Les structures interrogatives de la science. In BOUDON, R. ed. et CLAVELIN, M. ed. *Le relativisme est-il résistible ?* Paris : PUF.
- \* MINGAT, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, n° 69, p. 49-63.

- \* MINGAT, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 79, p. 5-14.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- RUTTER, M. et MAUGHAN, B. et al. (1979). *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children*. Cambridge (Mass) : Harvard University Press.
- SCHEERENS, J. et CREEMERS B. (1990). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. In PETERS, T. ed., REYNOLDS, D. ed. et CREEMERS, B. ed. *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam : Swets et Zeitlinger.
- SERRA, N. et THAUREL-RICHARD, M. (1994). Progrès des élèves en français et en mathématiques au CE2 et pratiques pédagogiques au CP. *Note d'Information*, Ministère de l'Éducation nationale, DEP, n° 94.24.
- \* SUCHAUT, B. (1996). *Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire*. Thèse NR Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.

